

Identidad escolar y la diferencia: una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión

School identity and the difference: A commitment from the PEI to think about the processes of inclusion

Carlos Enrique Mosquera-Mosquera¹, Jorge Enrique Ramírez-Martínez²

1. Mag. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: carlosfilosofo@hotmail.com

2. Mag. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jorge.ramirezm@usantotomas.edu.co

Recibido en septiembre 30 de 2019

Aceptado en marzo 12 de 2020

Publicado en línea en mayo 18 de 2020

Resumen

Este artículo deviene de los diálogos entre pares y disertaciones de la tesis doctoral titulada *El proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva del conflicto armado e identidad escolar*. Su objetivo consiste en pensar la identidad escolar reconociendo la diversidad de la subjetividad en el marco de los procesos educativos, teniendo en cuenta el proyecto educativo institucional (PEI). La metodología elegida fue la historia oral, y como enfoque se optó por el hermenéutico. Un hallazgo sobresaliente fue la necesidad de que la escuela instaure procesos educativos con asiento en el PEI, respetando la diferencia y la diversidad de la subjetividad y evitando la ceguera pedagógica y administrativa. Cuando la escuela se aleje de modelos y metodologías totalizantes, y cuando maestros y directivos diversifiquen sus prácticas, la verdadera identidad escolar se configurará en el alumno cuando este sienta el deseo de adscripción a la escuela, dadas la acogida que recibe y las experiencias que vivencia en su interior. Se necesita que la escuela tenga una comprensión amplia del alumnado a partir de los principios lógicos de exclusión e inclusión, porque el alumno es *logo-razón*, pero también un ser instintivo.

Palabras clave: diversidad; Identidad escolar; Inclusión; Interrelación; PEI.

Abstract

This article comes from the peer dialogues and dissertations of the doctoral thesis entitled *The institutional educational project and the formation of political subjectivity for a post-conflict scenario: collective memory of the armed conflict and school identity*. Its objective is to think about school identity recognizing the diversity of subjectivity in the framework of educational processes, taking into account the institutional educational project (PEI). The chosen methodology was oral history, and hermeneutic was chosen as the approach. An outstanding finding was the need for the school to establish educational processes based on the PEI, respecting the difference and diversity of subjectivity and avoiding pedagogical and administrative blindness. When the school moves away from totalizing models and methodologies, and when teachers and managers diversify their practices, the true school identity will be configured in the student when he feels the desire to join the school, given the welcome he receives and the experiences he experiences inside. The school needs to have a broad understanding of the students based on the logical principles of exclusion and inclusion, because the student is a logo-reason, but also an instinctive being.

Keywords: Diversity; school identity; inclusion; interaction; PEI.

Introducción

El presente manuscrito propone pensar la identidad escolar y la diferencia desde los procesos educativos centrados en el PEI con tres categorías de análisis: 1) *la identidad escolar desde la diferencia y la diversidad en perspectiva de inclusión*; 2) *la identidad escolar en la interrelación con el alter ego a partir del doble principio de dispositivo lógico: exclusión e inclusión*, y 3) *el reconocimiento de la identidad plural desde la cultura escolar*, tal como se relaciona a continuación.

En la categoría de *pensar la identidad escolar desde la diferencia y la diversidad en perspectiva de inclusión*, se utilizaron el análisis de contenido y la entrevista. De esta manera se buscó interpretar la manera como el PEI posibilita una identidad escolar en los sujetos educativos, respetando la diferencia y la diversidad y permitiendo a su vez una identificación conjunta a partir de los horizontes institucionales contenidos en el proyecto. Con esta premisa, se buscó el soporte teórico en los planteamientos de Morin (2003) y Guerrero (2002).

En la categoría de *identidad escolar en la interrelación con el alter ego a partir del doble principio de dispositivo lógico: exclusión e inclusión*, mediante el análisis de contenido y la entrevista se propuso una interpretación de cómo el sujeto educativo se sirve de las interrelaciones que establece a través del mencionado dispositivo lógico con el *alter ego* para adquirir una identidad escolar desde el PEI. Con tal propósito se recurrió a los planteamientos teóricos antes citados.

En la categoría que trata sobre el *reconocimiento de la identidad plural desde la cultura escolar*, se analizó a través de la entrevista cómo es que el PEI permite la configuración de la identidad escolar en los sujetos educativos, así como el reconocimiento plural de estos en la construcción de la cultura escolar. Para ello, además de Morin (2003) y Guerrero (2002), se recurrió a Todorov (2008).

Es preciso aclarar que los relatos contenidos en los instrumentos de recolección de información que se relacionan más adelante para la hechura de este artículo —la entrevista, el diario de campo y el análisis documental— han sido codificados para guardar el rigor ético y proteger la identidad de quienes suministraron información. Esta codificación se puede observar en el desarrollo de cada categoría abordada, como se detalla en los siguientes acápites.

Desarrollo de la reflexión

Pensar la identidad escolar desde la diferencia y la diversidad en perspectiva de inclusión

Pensar la identidad escolar desde el PEI teniendo en cuenta la diferencia y la misma diversidad en perspectiva de inclusión no es un tema de poca relevancia; por el contrario, es un asunto al que se le debe prestar mucha atención toda vez que la escuela, al estar conformada por sujetos educativos de diversa conducta, es un lugar evidentemente heterogéneo.

Esta diversidad de la subjetividad se puede comprender desde los postulados de Morin (2003) en torno al doble enraizamiento *cósmico* y *biológico* del sujeto, así como sobre la *hominización*. El enraizamiento *cósmico* hace referencia a la comprensión de lo humano desde la realidad del mismo universo, pues, tal como afirma Morin (2003), “conocer lo humano no es separarlo del universo sino situarlo en él” (p. 27). En este entendido, la comprensión de lo humano tiene que ver con saber que el hombre tiene una constitución física al ser producto de una explosión cósmica y que, sin caer en una visión determinista, él es tan complejo como el cosmos de donde deviene. El mismo autor señala: “el mundo físico del que hemos surgido no obedece a un orden sometido a leyes estrictas; tampoco totalmente librado de desórdenes y azares. Se ve arrastrado a un gran juego de orden/desorden/interacción/organización” (p. 29), lo que sin duda refleja su complejidad.

El enraizamiento *biológico*, por otra parte, hace alusión a que el hombre, además de tener una constitución física, tiene también una biológica que le da vida, configurándolo en un ser viviente. Este enraizamiento, al igual que el cósmico, tiene sus complejidades. Ambos constituyen, pues, al hombre, demostrando al mismo tiempo que la vida y el ser mismo son complejos, y desde luego tal complejidad produce la diferencia. Así lo permite entender Morin (2003) cuando afirma:

la vida es solar: todos sus ingredientes han sido forjados en un Sol y después han sido reunidos en un planeta cuyos componentes han sido esculpidos por una explosiva agonía solar... Nosotros, vivientes y por consiguiente humanos, hijos de las aguas, de la Tierra y del Sol, somos una pequeña paja, un feto incluso de la diáspora cósmica, unas cuantas migajas de la existencia solar, un menudo brote de la existencia terrena (p. 29).

A los dos anteriores enraizamientos se le suma el

componente de la *hominización*, que tiene que ver con la evolución de la vida en la Tierra hasta producir la humanidad mediada por la cultura y el lenguaje. En consecuencia, el doble enraizamiento y la hominización se pueden resumir con otro argumento:

A nuestra ascendencia cósmica, a nuestra constitución física, tenemos que añadir nuestra implantación terrena. La Tierra se ha autoproducido y autoorganizado con dependencia al Sol, se ha constituido como complejo biofísico a partir del momento en el que se ha desarrollado su biósfera. En efecto, de la Tierra ha surgido la vida, y de la expansión multiforme de la vida policelular ha surgido la animalidad y, después, el más reciente desarrollo de una rama del mundo animal ha devenido lo humano (Morin, 2003, p. 31).

Con lo anterior se ha podido observar que el asunto de la complejidad del sujeto es connatural a la esencia misma del hombre y la mujer. Es por tal razón que Morin (2003) y Savater (2003) sostienen que los seres humanos son complejos y diferentes desde su constitución morfológica: talla, rostro, musculatura, complexión ósea y somática, según la herencia genética y étnica; la alimentación recibida en la infancia, tabúes e idiosincrasia. Precisamente, es esta complejidad la que hace a los sujetos diversos y, por tanto, diferentes.

El reto para la escuela consiste en aceptar la existencia de esta diversidad y diferencia en sus sujetos desde los procesos educativos. Esto le permitirá comprender que es imposible pensar una educación que le apueste a formar una identidad escolar de corte homogéneo. Realmente, esta imposibilidad se da porque, recuerda Morin (2003), la diversidad está inscrita en la unidad de la vida. Esto significa que el sujeto de la educación es un ser diverso y diferente por naturaleza, lo que obliga a plantear procesos formativos siempre abiertos, de manera que puedan incluirse aquellos otros sujetos que son diversos, diferentes.

Lo anterior parece tenerlo claro el PEI de la institución educativa (IE) objeto de estudio cuando define la identidad en los siguientes términos: "Identidad: pertenencia y humanización. Es reconocimiento del otro como persona, como compañero de viaje por la vida y en un tiempo y espacio" (Institución Educativa Santo Tomás de Aquino, 2012, p. 19). Así mismo establece la acepción de lo que entiende por diversidad al sostener: "Diversidad sexual: entendida como el respeto y tolerancia a la inclinación sexual de cada persona. No serán objeto de ridiculización de manera verbal o escrita. Además, bajo ninguna circunstancia será obstáculo para acceder a la educación

en nuestra institución educativa" (Institución Educativa Santo Tomás de Aquino, 2012, p. 47).

En ese entendido, no deja de llamar la atención que, aunque el proyecto de esta IE diga respetar la identidad y la diferencia, los mismos estudiantes afirmen lo contrario. Según ellos, la diversidad de criterios no se respeta, producto de las normas impuestas en el manual de convivencia:

En el colegio no se respeta la diversidad, más que todo por las normas que nos han puesto en el manual de convivencia, porque si nosotros tenemos una personalidad muy abierta o queremos marcar la diferencia, estamos muy oprimidos, ya que tenemos que seguir una serie de condiciones frente a nuestros uniformes; las uñas deben estar pintadas de colores pastel.

Si lo anterior es así, se está presentando un contrasentido en el mismo PEI, o existe una contradicción entre lo que manifiesta dicho proyecto y la actuación de algunos miembros de la comunidad educativa (maestros, directivos). Esto, sin duda, requerirá que las partes (alumnos, maestros y directivos) se pongan de acuerdo y lleguen a un consenso, construido de manera transitoria, sobre las reglas de juego que caracterizan a los procesos educativos de cara a la formación de la identidad escolar, con miras a favorecer la inclusión en el marco del respeto por la diferencia y la diversidad.

Se habla de consenso en la formación de la identidad escolar porque ella no debe ser impuesta, y tampoco puede ser homogénea. Al respecto, Guerrero (2002) sostiene que la "identidad no es única, monotópica, unívoca, monosémica, ni unidimensional; por el contrario, es diversa, pluritópica, multívoca, polisémica" (p. 107). De ahí la necesidad de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma inclusiva. En tal sentido, no está equivocado Morin (2003) cuando sostiene: "Cada individuo se vive y se experimenta como sujeto singular, y esta subjetividad singular es la que hace diferente a cada uno del otro. Esa diferencia es común a todos" (p. 66).

En consecuencia, si se piensa formar la identidad escolar desde la diversidad, debe existir un consenso transitorio entre los miembros de la comunidad educativa en torno a los criterios mínimos o las reglas de juego que deben estar contemplados en los horizontes institucionales del PEI; porque es a partir de estos criterios mínimos donde cada sujeto educativo, en medio de su diversidad, hará lo que le corresponde, tratando de apuntarle desde sus acciones a lo pactado y construido colectivamente. Por ejemplo, cada

profesor tiene su manera de actuar, de pensar, de hacer pedagogía y de concebir el mundo y la educación: habrá unos que cabalguen en un espíritu crítico de la educación; otros, en la hermenéutica, así como otros en el positivismo, lo que corrobora dos cosas:

- a) Lo diverso y diferente que es el ejercicio docente dentro de un mismo campo, como la educación, por la variedad de personalidades, de subjetividades. Precisamente, Morin (2003) ve la variedad de personalidades psicológicas y físicas —caracteres, temperamentos, sensibilidades, humores, principios de inteligibilidad, sistemas de ideas— como algo asombroso. Para el presente caso, esto muestra que un sujeto que educa a otro jamás podrá eludir el asunto de la diversidad porque “la consciencia es en sí misma múltiple, cambiante, según las formas de pensamiento y las condiciones culturales” (Morin, 2003, p. 65).
- b) La riqueza del campo educativo, dado que permite pensar los fenómenos educativos desde diferentes orillas del conocimiento, según la concepción de cada enseñante. Justo ahí juega la inclusión: porque invita al enseñante a romper con la linealidad metodológica en los procesos formativos.

Ahora bien, frente a lo anterior debe quedar claro un asunto: cada sujeto educativo, en medio de su diferencia, debe trabajar en función de los criterios pactados en los horizontes institucionales del PEI, pues la *identidad escolar* es producto del trabajo constante de maestros, estudiantes y padres de familia, quienes edifican entre todos la escuela que quieren. Caben aquí las palabras de Meirieu (2003) cuando dice que la escuela es en realidad lo que los sujetos hacen de ella. Justamente, para que los sujetos educativos tengan la escuela que quieren construir, deben realizar un trabajo constante que genere en ellos una propia identidad escolar, entendida como el deseo de pertenecer a X o Y institución.

Sin embargo, aquí podría surgir la pregunta: ¿es posible formar la identidad escolar en perspectiva inclusiva sabiendo que existe identidad individual en cada sujeto educativo? La respuesta sin vacilaciones sería sí, porque el asunto no es que el sujeto tenga su identidad individual, que lo hace diverso y diferente; eso, biológica y socialmente, es indiscutible. Se trata de que, además, se instauren dentro de la escuela procesos de inclusión orientados a la adquisición de una identidad colectiva, que para nuestro caso es la *identidad escolar*. Esta última forma de identidad puede darse siempre y cuando exista el deseo de pertenecer a una determinada escuela, a la que los educandos se adscriban por sentirse orgullosos gracias a la diversidad de experiencias que adquieren en ella. Ya lo dice

Guerrero (2002): la clave para saber quiénes somos es el sentido de adscripción o pertenencia, es el orgullo que hace que nos sintamos parte de un pueblo, una sociedad, un grupo social o una institución.

Lo anterior también lo proponen los sujetos educativos consultados, quienes sostienen que para formar una identidad escolar donde se respete la diversidad se debe propiciar el sentido de pertenencia:

Bien, lo primero que hay que pensar, profe, es en crear ese sentido de pertenencia, ¿cierto? A veces en la mayoría de los casos el estudiante no asume este espacio como el espacio donde deben adquirir una instrucción académica. Pero vemos que en muchos casos hay manifestaciones incluso de desprecio por la misma institución, manifestaciones como por ejemplo que llegue un estudiante y diga: “¡Qué bueno llegar y ponerle una bomba a la sala de profesores y reventarlos!”, o “¡Qué bueno coger y ponerle una bomba al colegio!”. Yo creo que todo este tipo de situaciones se pueden mejorar si al estudiante se le hace sentir que la IE Santo Tomás es un espacio no solamente donde se viene a adquirir un aprendizaje académico, sino que también se le hace sentir que es un espacio donde ellos pueden formarse como seres humanos.

En este orden de ideas, se requiere, por un lado, trabajar fuertemente para que la escuela sea un espacio de acogida agradable, al que la comunidad educativa se sienta orgullosa de adscribirse. Por otro lado, a partir de lo que anuncia la fuente anterior respecto a que los alumnos han deseado “lanzar bombas a la sala de profesores”, el reto es hacer del entorno de la IE un espacio para la reflexión, para crear conciencia de pertenencia, de adscripción. De este modo posiblemente se contrarresten este tipo de pensamientos bélicos dentro del marco propuesto por Guerrero (2002) cuando afirma:

Todo proceso de construcción de la identidad se inicia con la necesidad de autorreflexión sobre sí mismo, la mismidad, que hace referencia a la imagen o representación de un sí mismo, que nos permite decir “yo soy” esto o nosotros somos (p. 101).

Es en ese espacio de reflexión donde la escuela les posibilita a los sujetos educativos hacerse representaciones de lo que verdaderamente quieren ser o de la clase de escuela que desean, para que juntos la construyan, anhelando así adscribirse a ese proyecto, encarnando sus postulados, sus principios y sus valores, porque tienen sentido de pertenencia por ella. En esos escenarios consensuarán si cambian aspectos del PEI, tal como, por ejemplo, lo desea otro miembro de la escuela,

que sostiene: “creo que puede haber identidad escolar, pues, ¿cómo? Cambiando estas normas que están impuestas en el manual de convivencia. Y ¿cómo? Modificándolas, que sean un poquito más abiertas”. O como propone este otro sujeto:

Respetando las opiniones que tienen los estudiantes, así como de las normas. Yo sé que hay muchas identidades personales negativas, como por ejemplo las de un niño que tenga delirios de sicario. Los profesores deben trabajarle a eso, hablando sobre las consecuencias que le pueden sobrevenir a ese niño. Sería como ayudar a formarle la identidad a la persona, pero que no se vea como una presión, sino como una ayuda.

Con estas posturas se evidencia que el asunto de la formación de la identidad escolar desde los horizontes institucionales del PEI debe ser consensuada para que se respeten la diversidad y la diferencia. Si los procesos direccionados a la formación de la identidad escolar no se hacen basados en el consenso transitorio y por el contrario se imponen, se corre el riesgo de caer en una formación homogeneizante, desconociéndose la particularidad, la diferencia y la diversidad, lo que haría del ámbito educativo un caldo de cultivo para conflictos internos debidos a las luchas y tensiones cuando la *heterogeneidad* se manifieste frente a una homogeneidad que la opaca, la entierra.

La identidad escolar en la interrelación con el *alter ego* a partir del doble principio de dispositivo lógico: exclusión e inclusión

Con Mèlich (2004, 2015) se sabe que la identidad humana no es algo dado, zanjado o concluido, porque el ser del sujeto es versátil. A su vez, mediante Morin (2003) se reconoce que esa versatilidad de la que habla Mèlich es producto de la complejidad y diversidad biológica y social del ser humano. Por ello se hace necesario pensar la identidad escolar desde el principio lógico de *exclusión* e *inclusión* intersubjetivamente. Asumir estos dos principios en los procesos formativos del PEI, de cara a la formación de la identidad escolar, es relevante toda vez que posibilita tener una comprensión más abierta de los sujetos educativos para orientar y reorientar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. De tal manera se permitirá un acercamiento a la naturaleza del ser humano que se educa como ser concreto de carne y hueso, como ser vulnerable.

Así, mediante el principio de *exclusión* se sabe que el sujeto es egocéntrico, se encierra en su “yo”, en sí mismo. No obstante, también tiene la posibilidad de abrirse mediante

el principio de *inclusión*, que es altruista. Por eso refiere Morin (2003) que

La condición de sujeto comporta al mismo tiempo un principio de exclusión y un principio de inclusión; este [inclusión] nos permite incluirnos en una comunidad, un “nosotros” (pareja, familia, partido, Iglesia) e incluir ese “nosotros” en nuestro centro del mundo [...] (p. 82).

Lo interesante de estos dos principios es que, primero, permiten comprender que el sujeto de la educación es complejo por naturaleza y, segundo, suponen la superación de una unificación de dos corrientes de pensamiento frente a la concepción del sujeto.

Frente al primer aspecto, *comprender que el sujeto de la educación es complejo por naturaleza*, es fundamental que la escuela y todos sus actores entiendan que el sujeto educativo es biológico y socialmente diferente, diverso, lo que implica, desde luego, que los procesos educativos no deben pensarse desde el PEI en clave homogeneizante, sino abiertos, incluyentes. Es ciego el PEI que, por ejemplo, desde sus componentes *pedagógicos* y *administrativos* no piense en la diversidad.

Cualquier proyecto de esta naturaleza debe evitar la *ceguera pedagógica* y administrativa. Un mecanismo para dicho fin es, a partir de distintas estrategias del orden didáctico y pedagógico, reconocer y darle cabida a la diversidad, a la inclusión de los alumnos, para que en medio del micromundo complejo y diverso del espacio escolar estos vayan construyendo su identidad y, desde luego, la *identidad escolar*.

Ahora bien, se sabe que tanto la identidad individual como la escolar son construcciones permanentes que se dan desde las interrelaciones, desde la intersubjetividad. Por tal motivo, no duda Morin (2003) en argumentar que el sujeto no puede existir sin la intersubjetividad. Con esto el autor busca realzar la importancia de las interrelaciones, afirmando además que: “La intersubjetividad es el tejido de existencia de la subjetividad, es el medio de existencia del sujeto, sin la cual él perece” (p. 85).

Es seguro que las interrelaciones con los otros en medio de la diversidad, de la diferencia, es indispensable para la constitución de la identidad. Esto también lo corrobora Guerrero (2002) al afirmar que “la identidad no se construye en el vacío, sino en la situación relacional, en una continua dialéctica con la alteridad” (p. 102). Esto implica, entonces, que la identidad escolar se fundamenta en el respeto a la diferencia, porque no existe una identidad

única y homogeneizante. Es, pues, en medio de la diferencia donde cada sujeto aprende a autoafirmarse y a reconocer que el otro es distinto, y es desde esta autoafirmación y reconocimiento donde cada sujeto empieza a hacer lo propio en función de los objetivos trazados en los horizontes institucionales del PEI. Así, en últimas, surge la cultura escolar que cada sujeto educativo podrá ir encarnando a medida que se adscriba y sienta amor y sentido de pertenencia por la escuela de la cual será parte.

Ahora, para que los sujetos educativos trabajen en función de los horizontes institucionales deben conocer el PEI, pues nadie cuida, ama y siente deseo de pertenencia por lo que no conoce. Por tal razón, cuando un sujeto afirma que

En la medida que la institución a través del PEI lo plasme [los horizontes institucionales de cara a la identidad], lo proyecte, y lo lleve a la práctica con el apoyo de todos sus maestros, eso sí, daría resultado; pero entonces aquí la cadena se rompe, se da en minoría. El maestro no sabe para dónde jalonar porque el PEI no se lo está mostrando.

es un llamado para que los sujetos educativos interioricen el PEI y de esta manera se empoderen de él, lo conozcan. Solo así podrán encarnarlo. Esta es la oportunidad para construir los horizontes institucionales, si no existen, o en su defecto actualizarlos, para que la comunidad educativa plasme lo que quiera respecto a la formación de la identidad de sus alumnos y de la misma identidad profesional que adquieren los maestros en medio de su ejercicio docente dentro de una IE.

Lo interesante de pensar la identidad escolar en los alumnos desde esta perspectiva es que tiene efectos conexos en la identidad docente, porque cuando una IE crea los ambientes propicios para formar la identidad escolar en su alumnado, este ambiente de amor, de adscripción, de sentido de pertenencia por la escuela, permea la misma práctica docente. Es más, se podría decir que esta última es corresponsable para que surja la cultura escolar y, con ella, la identidad escolar. Por lo tanto, cabe suponer que cuando un maestro siente amor y sentido de pertenencia por la escuela donde trabaja es porque la cultura escolar de la IE ha hecho eco en él, lo que lo ha llevado a sentirse identificado con la entidad en medio de las diferencias ideológicas que puedan existir entre los sujetos educativos que la integran.

No debe quedar duda de que, para que una identidad escolar sea posible en los sujetos educativos: alumnos y maestros, se requiere continuidad en las buenas prácticas

pedagógicas, administrativas y estudiantiles, así como en las actividades y proyectos pedagógicos que favorecen el ambiente para que aparezca la identidad escolar. Por eso se entiende la preocupación de la siguiente fuente, cuando dice que una de las cosas que no permiten que una identidad escolar se consolide en su IE es la falta de permanencia de los maestros, directivos y docentes:

esperamos que de pronto el PEI marque la ruta, y que el docente que venga a trabajar aquí se adapte a las características del colegio, porque hay un problema: llegan unos y se van. En ese ir y venir de docentes y directivos se va perdiendo la identidad, se pierde la identidad. Entonces no hay identidad.

Esto corrobora que, si no hay continuidad de esas buenas prácticas, actividades y proyectos, por falta de permanencia de maestros y directivos o bien por otra causa, la cultura escolar no se consolida, porque los procesos pedagógicos y administrativos no se mantienen. En un contexto así es difícil que aparezca la identidad escolar, pues esta es producto de un trabajo constante que se hace por amor, por un deseo de pertenencia y de adscripción intersubjetiva que precisa de actividades y prácticas consolidadas, así sea de manera transitoria, dado que se sabe que la identidad no puede ser inamovible pero sí debe tener intervalos de duración. En este orden de ideas, tiene razón Guerrero (2002) cuando argumenta lo siguiente:

La identidad no es una construcción social estática, sino que está sujeta a la dialéctica continua de la construcción y reconstrucción, pero requiere de continuidad en el tiempo. Sin esta percepción de continuidad en el tiempo, la identidad terminaría fragmentándose y sería muy difícil reconocerla como parte de lo que somos (p. 105).

Si la identidad es relativamente duradera, la identidad escolar que se da a través del sentido de pertenencia no debe reflejarse únicamente en el porte del uniforme escolar por los alumnos, tal como parece considerar la institución objeto de estudio al afirmar en su PEI que “ el sentido de pertenencia consiste en llevar bien el uniforme, eso le da identidad al estudiante [...]” . En este caso, se infiere que el sentido de pertenencia, que emerge de la identidad escolar, tiene que ver con “llevar a la IE en la piel”, porque se siente amor por ella, y es este amor y respeto por la escuela lo que posibilita que los sujetos educativos porten el uniforme con orgullo, pues se sienten satisfechos de pertenecer a ella.

De otro lado, el PEI evita *la ceguera administrativa* en la formación de la identidad escolar cuando piensa en construir políticas institucionales incluyentes, donde no se

restrinja el acceso a la escuela por cuestiones de raza, sexo, creencias o ideologías y, sobre todo, a aquellos que tienen barreras de aprendizaje o limitaciones físicas o psicológicas. Ya se ha dicho: el sujeto educativo es diverso por naturaleza. Morin (2003) expresa tal diversidad así:

Qué fabulosa e innumerable es la diversidad humana sobre el planeta Tierra. Las razas son diversas y los mestizajes son múltiples. Como nos revelan los mapas geográficos multicolores, las naciones son cada vez más numerosas, y las etnias son cada vez más numerosas y diversas (p. 63).

Si el sujeto educativo es diverso, las políticas educativas lo deben ser también. Cuando se habla de formar la identidad escolar desde la intersubjetividad es porque se está reconociendo la diversidad en los sujetos educativos. Para llegar a ello, se entiende que, gracias al principio lógico de *inclusión*, la interrelación diversa entre dichos individuos es posible ya que, mediante el altruismo que deviene del principio de inclusión, son capaces, según Morin (2003), de autoorganizarse en relación con los demás. Así, el autor refuerza: “El sujeto se estructura por mediación de los otros sujetos. El sujeto emerge al mundo al integrarse en la intersubjetividad” (p. 85).

Lo anterior significa que el PEI, desde sus horizontes institucionales —misión, visión, valores y filosofía—, debe contemplar políticas que permitan la formación de identidad escolar, pero que tengan en cuenta la diversidad, la diferencia y la inclusión. En tal sentido, sorprende la opinión de algunos sujetos participantes cuando dicen que el PEI no atiende la diversidad en sus políticas educativas, como en el siguiente fragmento: “Profe, aquí hay ausencia de eso. Carlos, porque de hecho si tú le preguntas a un estudiante de la Institución Educativa Santo Tomás, incluso a profesores, si conocen el himno de la institución, te van a decir que no”.

Frente a la situación descrita, una escuela que se propone formar la identidad escolar desde la diversidad, teniendo en cuenta la interrelación entre sus sujetos educativos, necesariamente se obliga a idear políticas educativas y actividades pedagógicas desde sus diferentes organismos: comité de convivencia, consejo académico, consejo directivo, consejo de padres de familia y departamentos de áreas, para que puedan atender la diversidad e inclusión. La razón de esto es que son estas políticas y actividades hechas realidad las que allanarán el camino y favorecerán el ambiente para que los sujetos, en medio de sus diferencias, se identifiquen a partir de lo que anhelan como integrantes de una IE.

En la misma línea, la escuela no debe esperar a que un juez de la república le ordene construir políticas que atiendan la diversidad, como ya lo hace la Corte Constitucional en su Sentencia T-478/15 (2015), que obliga a todas las instituciones educativas del país a actualizar los manuales de convivencia, merced a que en muchas escuelas y colegios se estaba vulnerando o desconociendo la diversidad sexual de muchos sujetos educativos. Antes de restringir el acceso a la educación o de ignorar la diversidad, la escuela debe ser promotora y protectora de la diferencia de los sujetos educativos, y eso se logra cuando se idean, desde el componente *administrativo* del PEI, una serie de políticas y actividades que le dan cabida a la diversidad. Así, en últimas, cuando la escuela protege la diversidad, por un lado las relaciones intersubjetivas florecen y, por otro, las personas se sienten seguras, y su deseo de pertenencia y adscripción puede ser mayor, porque se sienten a gusto y muy seguras.

Ahora bien, en cuanto a *la superación de una unificación de dos corrientes de pensamiento frente a la concepción del sujeto*, se puede partir del supuesto de que el doble principio lógico de inclusión y exclusión, en cierta manera, presenta una concepción renovada de la naturaleza del sujeto: primero lo estudia como ser egocentrado, como lo hizo Descartes, y luego examina la relación de un sujeto con otro, como lo han hecho Levinas (2002) y Mèlich (2014, 2010).

Se recuerda que Descartes centralizó al sujeto de la modernidad como dueño y ser del mundo. Morin (2003) por su parte también centraliza al sujeto, sosteniendo que “ser sujeto es centrarse en el mundo, tanto para conocerlo como para actuar” (p. 81). Sin embargo, Morin no concibe al sujeto como un hombre que todo lo puede sin la ayuda de los demás, como sujeto encerrado en su “yo”, aunque tampoco desconoce, claro está, que este también puede encerrarse en sí mismo por el principio de *exclusión-egocéntrico* que lo constituye, dado que es connatural al ser. De cualquier modo, el plus de la teoría de Morin radica en que sabe que el sujeto no puede existir sin el *alter*, y por eso dice: “El sujeto no está solo porque el otro y el nosotros está en él” (p. 85). Asimismo, va más lejos cuando afirma: “La necesidad del otro es radical, testimonia la incompletud del yo, cuando no tiene reconocimiento, ni amistad, ni amor” (p. 85).

Lo anterior también es muy cercano a lo que propone Guerrero (2002): “No existe la mismidad sin la otredad” (p. 102), lo que implica entonces que los procesos de construcción de la identidad se dan en perspectiva dialéctica, pues es justo en medio de la dialéctica donde el

sujeto puede rebasar la propia mismidad para ver que esta se constituya en relación con la alteridad:

Al igual que la mismidad, la otredad es consubstancial a la construcción de la identidad, ya que esta solo es posible en la alteridad; siempre frente al yo está un *alter*, el otro, y frente al nosotros están los otros. No existe identidad sin alteridad (p. 102).

Se observa pues la evolución del sujeto solitario cartesiano al sujeto relacional. Luego se puede inferir que la postura de Morin supera los postulados de Descartes frente a la concepción de un sujeto, dado que no lo concibe totalmente cerrado, totalmente aislado, totalmente un purito racional, totalmente egoísta cuando se encierra en su propio razonamiento como ser pensante, sino como ser que se constituye en la intersubjetividad, y por eso afirma que “lo que se produce en la intersubjetividad es la connivencia. Es la posibilidad de comprensión, que permite reconocer al otro como otro sujeto, y sentirlo eventualmente en el amor como *alter ego*, otro sí mismo” (p. 85).

En tal entendido, la identidad escolar debe pensarse desde las interrelaciones que los sujetos educativos establecen a diario en la escuela. Esto es posible gracias al principio lógico de *inclusión*, que impide que el sujeto se cierre totalmente en su principio de exclusión y, en cambio, le permite abrirse intersubjetivamente hacia los demás.

Ahora, si la escuela quiere favorecer las interrelaciones entre sus sujetos educativos, se ve en la necesidad de crear actividades dirigidas a ese propósito, en las que los alumnos vayan construyendo sus identidades individuales al mismo tiempo que la identidad escolar. En ese orden, es motivo de reflexión para una IE que sus integrantes digan que en ella no se lleven a cabo prácticas de ese tipo, como en el siguiente testimonio:

Profe..., a esa pregunta yo le diría que ninguna, las actividades que el colegio desarrolla en la interrelación con la comunidad son actividades esporádicas que dependen de cada uno [habla de los docentes] en su área, o son muy independientes la una de la otra área, pero esas actividades no afianzan la identidad.

Solo este concepto del educando debe ser motivo de reflexión. A partir de este argumento, la identidad escolar se refleja como un constructo, un vivir haciendo de manera relativamente separada e individualizada, además de esporádica.

Sin embargo, el constructo de vivir haciendo no se da en el aire o en el vacío; se concreta en la medida en que la

escuela piense en qué actividades son las más idóneas para la identidad que debe formar en sus sujetos educativos y, sobre todo, cuando las hace operativas y reales y las lleva a la práctica. Entonces, si una IE desea trabajar su propia identidad escolar desde la diversidad, por supuesto tendrá que reflexionar sobre las actividades más pertinentes en ese sentido. Obviamente, estas deben hacerse con un enfoque intersubjetivo, relacional; de lo contrario, no tendrían cabida en el principio lógico de Morin (2003) sobre la *inclusión*:

puede ser focalizado diversamente, [porque] por una parte, consagra al sujeto al Nosotros en el sentido biológico del término: hijos, padres; por otra parte, lo consagra al Nosotros en sentido sociológico del término: patria, partido, religión, lo consagra al Tú (p. 83).

Morin hace referencia así a que el sujeto es un ser relacional por naturaleza, más allá de que también tiene una condición natural de *exclusión* que lo hace egocéntrico-mezquino. Lo interesante de este postulado es que, si bien también interpreta al sujeto como ser relacional y egocéntrico, tal como lo han hecho Levinas (2002) y Mèlich (2014) y otros, Morin en particular va más lejos cuando dice que el *egocentrismo-exclusión* del sujeto no lo encierra totalmente hasta quitarle lo humano, y de ahí a desconocer el rostro, el *alter*, como lo han referido Levinas y Mèlich en algunos de sus escritos. Morin (2003) sostiene que la dificultad está en la escisión que se hace del sujeto *egocentrista-exclusión* (que se consagra al yo, a la mismidad) y del altruista- relacional, de inclusión (que se consagra al tú, al nosotros, a la alteridad). El principio de doble dispositivo lógico no es separable del sujeto; el sujeto es lo que es, constituido por esos dos principios. Por eso sostiene:

Por apego intersubjetivo, el sujeto puede consagrarse por amor a otro sujeto como en la relación madre-hijo o en la de los amantes. Así pues, el egocentrismo en el sujeto favorece no solo el egoísmo, sino también el altruismo, puesto que somos capaces de nuestro yo, a un nosotros y a un tú (p. 82-83).

Esta concepción del sujeto permite entenderlo como un ser viviente y complejo, que se dona al otro y a su vez desconoce al *alter*; que se comporta de manera tanto racional como irracional; que es altruista y al mismo tiempo mezquino; que respeta el rostro y también lo irrespeta, y que se somete a la racionalidad legalista tanto como transgrede el orden y la moral.

Es fundamental que la escuela entienda dicha complejidad, pues sería iluso pensar en la formación de una identidad escolar a partir de interrelaciones entre sus sujetos en las

que todo es “color de rosa”. La IE debe estar preparada para enfrentar los contrasentidos que se presenten, en el entendido de que el sujeto por su misma naturaleza no es 100 % racional; es contradictorio. De ahí que los procesos educativos incluidos en el PEI no pueden ser homogéneos, sino heterogéneos, con miras a contemplar las contradicciones de la diversidad subjetiva.

El reconocimiento de la identidad plural desde la cultura escolar

La escuela como espacio heterogéneo debe ser el lugar expedito para el reconocimiento de las diversas identidades, puesto que en ella confluyen sujetos que llevan consigo rasgos culturales y comportamentales distintos, precisamente porque han nacido en medio de una gramática social diferente (costumbres, códigos, lengua, etc.). Según Todorov (2008), el niño no puede evitar absorber dichas influencias, porque cuando viene al mundo de la vida queda inmerso en la cultura de su grupo, que estaba ahí antes de que él naciera. Con esta premisa se entiende entonces por qué es tan visible la diferencia de cada sujeto en la escuela.

Comprender la diversidad en este contexto es fundamental porque, como ya se ha señalado, construir una identidad escolar dentro de una IE no significa imponer una pauta homogénea, monolítica, que borre y desconozca las identidades individuales, que son plurales. Dicha pluralidad se explica, por un lado, por el hecho de que cada sujeto es único e irreductible, lo que permite entender la existencia de tantas identidades individuales como cuantos sujetos haya. Por otra parte, el mismo sujeto educativo es diverso y pluricultural, en el entendido de que es producto de las interrelaciones culturales que vivencia en los espacios educativos y en aquellos externos a la escuela.

En línea con lo anterior, Morin (2003) afirma que “Todo individuo es uno, singular, irreductible. Y sin embargo, al mismo tiempo es doble, plural, innumerable y diverso” (p. 91). Esto permite inferir que la identidad escolar en las IE no debe concebirse de una única manera, porque ella es poliforma, múltiple, toda vez que la intersubjetividad permite el cruce cultural. Por tal razón Todorov (2008) afirma: “Todo individuo es pluricultural, ya que las culturas no son islas monolíticas, sino aluviones que se entrelazan. Las identidades individuales proceden del encuentro de múltiples en una sola persona” (p. 85). En conclusión, es un error pensar la identidad escolar como algo fijo o impuesto.

Una vez teniendo claro que la identidad escolar, como construcción intersubjetiva en medio de la diversidad,

debe edificarse desde el respeto a las diferencias de las personas que acuden a la escuela, llama poderosamente la atención que los sujetos educativos digan que en la IE en estudio no se respeta la identidad plural:

No, yo creo que no, porque, como digo, ellos [directivos y docentes] se pegan de una regla en cómo uno debe estar [comportamiento dentro de la IE]. Yo creo que ellos se fijan más como en lo físico de la persona [vestimenta, *piercing*] y no en lo que los estudiantes tienen, piensan y sienten. Cuando los estudiantes se pintan las uñas de negro y se ponen un *piercing*, o tatuajes, no quiere decir que sean malas personas (EESTD).

Es necesario que los sujetos educativos comprendan que, si se está hablando de construir una cultura escolar para propiciar el respeto por la identidad plural, los profesores como sujetos pedagógicos, guías, tengan cuidado con el ambiente que edifican con sus prácticas. El maestro está llamado a desactivar corazones iracundos y no a activarlos.

Es bien sabido que las interrelaciones humanas traen consigo empatías y tensiones, quizá por la misma vulnerabilidad (problemas) del sujeto ante situaciones a las que se ve expuesto y que lo afectan, o por su diversidad comportamental, que es diversa e impredecible (actúa de manera racional e irracional). De cualquier forma, en medio de tales tensiones turbulentas, al maestro como hacedor de la educación y de la cultura, como formador, se le pide desactivar mentes y corazones iracundos. Una muestra de esta clase de profesor se refleja en este testimonio de otro educando: “Sí, hay algunos [maestros] que nos están motivacionando para que nos aceptemos entre nosotros, entre nuestras razas, religiones, sexo, y esas cosas. Entonces esto permite que resaltemos las diferencias entre nosotros”.

El argumento anterior es válido porque coadyuva a configurar una cultura escolar que deviene en identidad escolar para los alumnos, pues les posibilita sentirse a gusto en las clases, lo que de manera conexas genera adscripción y deseo de pertenencia a la IE por la forma como los maestros los tratan y “saben llegar” a ellos.

Si el docente sabe llegar a cada estudiante, es porque desde su práctica es respetuoso de las diferencias, de las identidades individuales, y esto hace que los alumnos autoafirmen su existencia en la escuela debido a que se sienten reconocidos, se consideran importantes tal como son. En este orden de ideas, se comparte el postulado de Todorov (2008) cuando sostiene que sentirse parte de un grupo confirma la existencia del sujeto, porque

en él se puede reconocer como colegial, campesino, entre otros.

Asimismo, es relevante que los maestros y los estudiantes sepan que sus prácticas pedagógicas y estudiantiles son un elemento fundamental en la construcción de la cultura escolar para que aparezca la configuración de la identidad escolar. Esto se debe a que las representaciones nacen de las prácticas que ellos hacen, y de las representaciones emergen los discursos que demuestran el deseo de pertenencia, adscripción o rechazo a la IE. Tiene razón también Guerrero (2002), quien afirma:

La identidad, por lo tanto, es construcción colectiva: todo discurso no es sino, en términos generales, sobre algo. Cuando decimos “yo soy” o “nosotros somos”, estamos construyendo un discurso; pero ese discurso que muestra mi pertenencia, y a la vez mi diferencia, solo puede sustentarse sobre algo concreto: la cultura (p. 103).

Por lo tanto, si las prácticas del profesorado y del alumnado crean la cultura escolar, debe tenerse mucho cuidado con los tipos de prácticas que se instauren dentro de las IE, porque ellas movilizan representaciones y discursos que son encarnados por los sujetos educativos. Obviamente, en este punto no se debe caer en determinismos ya que el sujeto no tiene punto fijo de comprensión, pero sí se comparte el argumento de Guerrero (2002) según el cual lo que el grupo piensa es influenciado por la cultura, y esta evidencia lo que el grupo es. De manera que se podría decir entonces que, así como se construyen la cultura escolar y la identidad escolar, el deseo de adscripción y de pertenencia a una IE se construye también desde las representaciones que hacen sus sujetos educativos al validar las prácticas que en ella se dan.

Ahora bien, si algunos sujetos manifiestan que muchas veces hay maestros que no respetan la identidad plural, al asegurar por ejemplo que “hay unos profesores que se cierran y que la educación es como ellos digan y ya, así tiene que ser, y si uno se ríe en clase, es el malo”, debe dar pie para pensar en los procesos educativos. Es preciso que la IE revise y reflexione sobre algunas prácticas incongruentes. En últimas, si se está hablando de desactivar mentes y corazones iracundos en los alumnos, tales prácticas tienen como responsabilidad, *in situ*, valorar la identidad plural de todos sus sujetos educativos; valoración que consiste en hacer lo que propone otro sujeto educativo: “respeto por el otro, de ponerse en el lugar del otro, que sea respetuoso con

el otro, que a pesar de que el otro piense y sea diferente, sus ideas sean escuchadas”.

Conclusiones

La escuela que desee alcanzar patrones identificatorios en sus procesos formativos debe saber que el sujeto educativo es un ser diverso, contingente y complejo por su naturaleza racional e instintiva. Por lo tanto, es fundamental que cualquier IE evite la educación homogeneizante con modelos totalizantes en los componentes *pedagógico, administrativo, marco filosófico- principios y fundamentos* y reorientar esos procesos educacionales con base en el consenso de respeto por la diferencia de pensamiento abierto. De esta forma los sujetos podrán adquirir una identidad propia e institucional al sentir voluntariamente un deseo de adscripción y un anhelo de pertenencia a la escuela.

Pensar la identidad escolar desde los procesos formativos requiere que los maestros y los directivos diversifiquen sus prácticas pedagógicas y administrativas para que puedan atender tanto las contingencias como la diversidad en los sujetos educativos. Uno de los errores está en que la escuela, a veces por la misma calamidad escolar, olvida que el sujeto no siempre actuará como un ser *iluminado dotado de logo, de razón*, sino que también tiene sus momentos de instinto, de opacidad, lo que aumenta la incertidumbre en el momento de educar. De ahí que sea necesario que la escuela tenga una visión amplia del sujeto educativo.

Por otra parte, para que una identidad escolar se pueda configurar desde los procesos educativos, se hace necesario construir una cultura escolar desde el reconocimiento de la identidad plural hacia los procesos de inclusión. En este sentido, el artículo presenta un marco para pensar otros conceptos como la resiliencia, la alteridad y la glocalidad desde el análisis de los fenómenos humanos y sus relatos en la vida escolar para generar polifonías que permitan volver al sujeto desde la memoria social y la memoria colectiva.

Declaración de conflictos de intereses

Se aclara que el presente artículo no tiene conflictos de interés de ningún tipo, pues se propendió a guardar el rigor ético en la investigación y redacción de este manuscrito.

Referencias bibliográficas

Corte Constitucional (2015, 3 de agosto). Sentencia T-478/15 (Gloria Stella Ortiz Delgado, M. P.). Recuperado

- de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/T-478-15.htm>
- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Ecuador: Abya Yala.
- Institución Educativa Santo Tomás de Aquino. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Titiribí, Antioquia.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laester S. A.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la maldad*. Barcelona: Helder.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona: Fragmenta.
- Morin, E. (2003). *El método: la humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxi Gutemberg.

Para citar este artículo: Mosquera-Mosquera, C. E. y Ramírez Martínez, J. E. (2020). Identidad escolar y la diferencia: Una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. *Praxis*, 16(1), in press. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3034>